

Strategii de dezvoltare fonetico-fonologică în contextul dizabilității intelectuale.

Simona Rodica GAIE¹

Abstract

The article focuses on strategies for stimulating language development, using work strategies aimed at the development of phonetic phonological and phonological processing components in order to reduce the existing difficulties in the sphere of writing - reading in children with intellectual disabilities. The article presents, from a theoretical stand point, the intellectual disabilities and the particularities of psychological development - cognitive development - adaptive behavior and the specificity of the development of language in the context of intellectual disability, with emphasis on the phonetic - phonological side and the phonological processing of children with intellectual disability. By this it is delineated and highlighted the existing problems, namely the necessity of advancing phonetic phonological development strategies and the central objective of the paper, to emphasize the importance of the phonological processing skills in the case of children with intellectual disability, having as secondary objectives the training of the ability of phonological processing at the level of spontaneous and reflected speech, phonematic differentiation, phonematic perception, phonematic analysis, rhythmic pronunciation education.

Keywords: language, communication, intellectual disability, phonological processing, written - read disorders, speech disorder therapy

Aspecte teoretice

Specificul procesărilor fonologice în contextul dizabilității intelectuale

Auzul fonematic, cel ce stă la baza discriminării sunetelor, a silabelor și a cunoștințelor ca unități specifice limbajului, trebuie tratat ca o componentă a auzului verbal uman, prin care se percep și se diferențiază fonemele limbii de proveniență atât la nivel personal (emițător, propria pronunție), cât și la nivel interuman (interlocutori, receptori, persoanele din mediul ambiant); auzul fonematic se deosebește așadar de auzul fizic, evitându-se confundarea celor două. Prin aceasta înțelegem că un individ poate avea un auz fizic eficient, însă să întâlnească dificultăți în sfera auzului fonematic. Aceste dificultăți, sau tulburări ale auzului fonematic, sunt descrise de recepția deficitară a limbajului, emisia

vorbirii nefiind una tipică. Perturbările grave ale auzului fonematic favorizează dezvoltarea tulburărilor de pronunție prin perceperea deficitară a vorbirii interlocutorului; în aceeași manieră, auzul fonematic poate fi dezvoltat tipic, prin îmbinarea cu îmbunătățirea mișcărilor articulatorii. Dezvoltarea deficitară a auzului fonematic este strâns legată de calitatea proceselor de analiză și de sinteză ale sistemului nervos central, dar și de maturizarea redusă auditiv-perceptivă și de decodificarea calitativ redusă (fie din lipsa exercițiului, de antrenament, de carențe în plan educațional sau datorat unor caracteristici individuale, personale de dezvoltare). Antrenarea auzului fonematic are așadar o importanță deosebită și în abordarea tulburărilor de scris - citit, deoarece conferă anumite deprinderi esențiale, precum:

- Dezvoltarea capacităților de diferențiere fonematică (distingerea și discriminarea sunetelor și cuvintelor);
- Dezvoltarea percepției fonematice;
- Analiza fonematică acustică (facilitând trecerea de la fonem – silabă – cuvânt – propoziție – frază);
- Dezvoltarea și formarea pronunției ritmice.

Antrenarea auzului fonematic devine esențială în cazuistica tulburărilor scrise – cititului ce au la bază tulburări profunde ale vorbirii, ce presupun probleme majore în emisia dar și în discriminarea literelor și a reprezentării acestora într-un spațiu grafic. Aceste dificultăți sunt accentuate deoarece subiectul nu este conștient de lipsurile sale, nefiind capabil să distingă corect între producțiile sale lexico – grafice și cele ale unui individ tipic dezvoltat; în cazul unui fonem accentuat, deseori dificultățile sunt întâlnite și la nivelul grupurilor de litere și chiar și asupra cuvintelor. De asemenea, autocontrolul subiectului este simplificat, nepermițând efectuarea unei coordonări sincronizate cu aparatul motric, kinestezic, însă se remarcă faptul că citirea și scrierea după dictare se îmbunătățesc în timp în urma obținerii rezultatelor pozitive în sfera dezvoltării auzului fonematic.

Creșterea sensibilității fonematice, alături de dezvoltarea capacității de diferențiere fonematic sunt puncte esențiale în educarea auzului fonematic în vorbirea proprie și a interlocutorului. Desigur, obținerea unor rezultate favorabile ale sensibilității fonematice este posibilă doar în cazurile deficiențelor de auz medii sau ușoare, pentru elevii care au beneficiat de o protezare eficientă alături de un

tratament auditiv implicit, subliniindu-se necesitatea intervențiilor în echipe (logoped – audiolog) ce se completează și susțin reciproc. Sarcinile specialistului în terapia tulburărilor de limbaj sunt trasate de câteva obiective specifice, pentru dezvoltarea capacității de diferențiere fonematică în sensul corectării tulburărilor de auz fonematic, dezvoltarea percepției fonematice corecte; dezvoltarea capacității de diferențiere fonematică (distingerea și discriminarea fonematică a sunetelor / cuvintelor); analiza fonematică acustică (facilitând trecerea sistematică de la frază la sunet); dezvoltarea pronunției ritmice și melodice. (Moldovan 2006)

Utilizarea activităților de joc, precum poezii scurte, recitarea cu intonație, folosirea paronimelor sau sinonimelor antrenează auzul fonematic și sunt eficiente pentru orice palier de vârstă, contribuind la dezvoltarea capacităților de diferențiere a sunetelor asemănătoare ca pronunție, dar și ca poziție a aparatului fono-articulator (momentul emiterii sunetelor), precum contribuie și la diferențierea grafemelor ce au structuri optice similare / asemănătoare. Exercițiile de identificare și conștientizare de tipul asemănări – deosebiri între literele de tipar și reprezentarea grafică de mână a acestora, alături de diferențierea sunetelor similare acustic și optic din cuvinte (sau formarea de cuvinte din litere și sunete ușor confundabile) oferă posibilități de educare eficientă a auzului fonematic. De asemenea, activitățile didactice și / sau terapeutice cu caracter fonologic abordează sunetul uzitând de diversele canale auditive, vizuale, tactile, senzoriale, conferind o explorare și o

relaționare între caracteristicile auditive și articulatorii ale sunetelor și reprezentarea grafică a acestora, crescând nivelul de comprehensiune pentru subiectul afectat.

Auzul fonematic este subsumat conceptului de conștiință fonematică, aceasta reprezentând un punct de pornire în capacitatea de a însuși abilitățile de sistematizare a alfabetului, având ca premisă perceperea de către subiect a cuvântului ca un tot unitar format din foneme distincte (unități segmentale și supra-segmentale). Conștiința fonologică reprezintă, în esență, capacitatea de identificare, discriminare și manipulare a sunetelor ce compun un cuvânt. Astfel, procesarea fonologică este compusă din conștiința fonologică și conștiința fonematică, având ca finalitate diferențierea sunetelor cuvintelor; în timp ce conștiința fonologică este axată pe îmbinarea fonemelor (influențând așadar sensul cuvântului), manipulând sunetele vorbirii prin segmentări, sinteze sau deliții la nivelul cuvintelor, conștiința fonematică este axată pe manipularea fonemelor. Aceste procese sunt caracteristice și specifice activității de învățare ce au ca obiective însușirea de foneme (conform unor reguli, în vederea obținerii unui sens anume) și comprehensiunea silabelor și cuvintelor.

Ca și componente adiacente ale procesării fonologice menționăm conștiința fonologică, memoria fonologică (făcând trimitere la stocarea de informații ce pot permite manipularea sunetelor în cadrul sarcinilor de conștiință fonologică) și reactualizarea (constând în abilitatea de reactualizare a fonemelor și abilitatea de asociere a acestora cu grafemele). (Bodea

Hațegan, 2016) „Conștiința fonologică se referă la un anumit tip de cunoaștere metalingvistică, având drept obiect de studiu structura fonologică a limbajului. Conștiința fonematică reprezintă un element de specificitate a sistemului de scriere alfabetic, manifestându-se discret în faza preabecedară, dar dezvoltându-se continuu, ca parte a procesului de învățare a limbii scrise. (Bodea Hațegan, 2013) În intervenția timpurie asupra tulburărilor la nivelul procesărilor fonologice, se urmăresc următoarele procese:

a) Ascultarea: urmărindu-se dezvoltarea abilității de detecție, discriminare și identificare a sunetelor din mediul ambiant, abordându-se și sunetele vorbirii, fonemele, abilitatea de detecție a fonemelor și abilitatea de diferențiere a fonemelor; pe acest palier se pot utiliza activități de tipul „orientare după sursa sonoră”, „diferențiere între sunetul ambiant și sunetul emis de un instrument muzical”, „detectarea sunetelor vorbirii”, „reproducerea din memorie a sunetelor vorbirii după un model dat”, „detectarea sunetelor emise de diverse instrumente muzicale”;

b) Identificarea și diferențierea rimelor: urmărindu-se dezvoltarea percepției corespondenței sonore, utilizând activități de tipul „structuri cu rimă”, „producere de rime”.

c) Conștiința silabei: vizând abilitatea de detecție și diferențiere fonemică și silabică, utilizând activități de tipul „indicarea numărului de sunete din care este alcătuită silaba”, „pronunție coarticulată sunetelor ce alcătuiesc o silabă”, „pronunția unei silabe după pattern-uri de intonare diferite”,

„indicarea numărului de silabe dintr-un cuvânt”, „elaborare de cuvinte având ca model prima silabă, ultima silabă sau silaba intermediară”.

d) Conștiința cuvântului: vizând divizarea și percepția ca unități distincte a cuvintelor, din sintagme, propoziții, fraze, alături de abilitatea de a le manipula, utilizând activități precum: „numărarea de cuvinte dintr-o sintagmă / frază / text”, „indicarea cuvintelor citite de pe o planșă”, „recitare / cântare / interpretare de poezii / cântece – frământări de limbă”.

e) Conștiința fonemului: făcând trimitere la abilitățile de detectare, identificare și manipulare a sunetelor vorbirii limbii materne, uzitând de activități de tipul: „identificare a sunetului inițial / median / final dintr-un cuvânt”, „discriminarea sunetelor de la nivelul cuvintelor”, „numărarea sunetelor dintr-un cuvânt”, „sinteză fonemică la nivelul cuvântului”. (Bodea Hațegan, 2013)

Obiectivele și ipoteza cercetării

Obiectivul cercetării este de a evidenția specificul abilităților de procesare fonologică în contextul dizabilității intelectuale, prin utilizarea utilizarea unor metode specifice și adaptate nevoilor și particularităților de limbaj ale elevilor.

1. Implicarea elevilor cu dizabilitate intelectuală în sarcini care vizează procesarea fonetico-fonologică contribuie la stimularea dezvoltării limbajului.

2. Sarcinile de antrenare a componentelor de procesare fonologică diminuează dificultățile în prelucrarea contextelor coarticulatorii.

Instrumente de lucru

Sarcini de antrenare a componentelor proceselor fonologice – Intervenție.

În îndeplinirea obiectivelor acestei cercetări, s-a întocmit un plan de lucru care să cuprindă câteva sarcini necesare antrenării componentelor proceselor fonologice. Aceste sarcini reunesc:

- Generarea de rime pornind de la un cuvânt dat (elevului i se dau cuvinte ilustrate sub forma unor imagini și i se cere să numească alte cuvinte care rimează; în primele activități, elevului i se cere să aleagă cuvintele ilustrate care rimează);
- Judecați asupra rimelor (elevului îi sunt prezentate perechi de imagini care ilustrează diferite obiecte și i se cere să stabilească dacă cele două cuvinte rimează; ulterior, sarcini de tipul „stabilește intrusul” – dintr-un șir de cuvinte, elevul trebuie să indice cuvântul care nu rimează);
- Sarcini de identificare a primului sunet din cuvânt;
- Sarcini de identificare a sunetului din mijlocul cuvântului;
- Sarcini de identificare a ultimului sunet din cuvânt;
- Sarcini de enumerare de cuvinte care încep cu un sunet dat;
- Sarcini de enumerare de cuvinte care conțin median sau final un sunet dat;
- Sarcini de despărțire în silabe și de identificare a numărului de silabe;
- Sarcini de identificare a numărului de sunete dintr-un cuvânt;
- Sarcini de formare de cuvinte pornind de la o silabă dată;
- Sarcini de numire a unor categorii lexice;

- Sarcini de numire de însușiri și acțiuni, având la bază povestirea după imagine;
- Scriere după dictare a unor cuvinte complexe din punct de vedere fonologic;
- Scriere după dictare a unui text necunoscut.

Testul Activ Burlea.

Proba, propusă de Georgeta Burlea (2007), reprezintă un instrument destinat identificării timpurii a tulburărilor de scris – citit, cuprinzând opt domenii de evaluare: denumirea de imagini, completarea de imagini, orientarea spațială, discriminarea orientării schemelor grafice, aranjarea de imagini – orientare temporală, motricitate fină, povestiri secvențiale.

La finele probei, rezultatele se cotează și se completează într-un formular tipizat, oferindu-se și ghidajul următor:

- Punctaj 90 – 121 = fără tulburări de scris – citit;
- Punctaj 40 – 90 = risc de tulburări de scris – citit;
- Punctaj 40 sau mai mic = simptomatologie predispozantă.

Probă pentru evaluarea și antrenarea conștiinței fonologice: (Bodea Hațegan, 2013)

Prin această probă se urmărește atât evaluarea cât și antrenarea subcomponentelor procesării fonologice, precum: conștiința rimei, conștiința fonemului, conștiința silabei, conștiința cuvântului și conștiința propoziției; proba are un caracter generalizat, putând fi ușor adaptabilă posibilităților și nivelului de dezvoltare al elevilor vizați, fiind aplicabilă atât individual cât și în grupuri.

Ca probă de evaluare, ajută la stabilirea nivelului de dezvoltare a abilităților de procesare fonologică. Conținutul probei este format din 14 sarcini: generare de rime pornind de la un cuvânt, judecări asupra rimelor, stabilește cine nu rimează, identifică ultimul sunet din cuvintele, identifică numărul sunetelor și a silabelor din cuvintele, construiește cuvinte după model, categorii lexicale – enumeră cât mai repede componente ale acestei categorii, scrie după dictare, găsește perechile care rimează, enumeră cât mai multe cuvinte, într-un minut, care încep cu sunetele, construiește familia lexicală a cuvintelor, descrie în cinci rânduri o bicicletă / mașină de curse, scrie după dictare un text necunoscut, enumeră proprietăți și acțiuni.

Participanții la studiu

Lotul este împărțit în două loturi, pe clase, primul lot, cel experimental, supus intervenției propuse prin acest studiu, fiind constituit din 10 elevi ai clasei a IV-a A, și cel de-al doilea lot, de control, fiind constituit tot din 10 elevi, ai clasei a IV-a B, după cum urmează:

A. În lotul experimental sunt 10 elevi dintre care 4 de sex feminin și 6 de sex masculin, cu vârstele cuprinse între 11 și 15 ani, fiind un grup neomogen în privința diagnosticului / IQ-ului elevilor (dizabilitatea intelectuală variază dinspre dizabilitatea intelectuală severă spre intelectul liminal).

B. În lotul de control sunt 10 elevi dintre care 4 de sex feminin și 6 de sex masculin, cu vârstele cuprinse între 11 și 16 ani, fiind un grup neomogen în privința diagnosticului / IQ-ului elevilor

(dizabilitatea intelectuală variază dinspre dizabilitatea intelectuală severă spre intelectul liminal).

Prezentarea și interpretarea rezultatelor

Prezentarea rezultatelor inițiale:

Aceste rezultate presupunem că sunt date atât de fondul dizabilității existente, diagnosticul asociat, alături de alți factori esențiali: lipsa intervenției timpurii, a planurilor de intervenție eficiente, a lipsei stimulării pe durata școlarizării, a mediului familial cât și a vârstei înaintate a elevilor. Pentru acești elevi planul de lucru propus în cercetarea de față a fost adaptat, oferindu-se mai mult sprijin și atenție în demersurile terapeutice desfășurate pe durata cercetării.

Prezentarea rezultatelor finale:

În urma aplicării planului terapeutic propus pe durata a 6 luni la elevii grupului experimental/elevii clasei a IV-a A, s-au efectuat evaluările finale cu ajutorul aceluiași instrumente de evaluare (Testul Activ Burlea, Probă Conștiință Fonologică). Cei 20 de elevi ai claselor a IV-a A și a IV-a B au trecut prin același proces de evaluare precum în evaluarea inițială, cu scopul de a centraliza și compara rezultatele obținute în vederea verificării gradului de atingere a obiectivelor și ipotezelor înaintate.

Comparând rezultatele evaluărilor inițiale cu rezultatele evaluărilor finale ale grupului experimental, putem observa o îmbunătățire a achizițiilor acestora:

Se observă așadar că elevii clasei a IV-a A au avut o îmbunătățire în sfera stimulării dezvoltării limbajului, considerând că în afară de cei 2 elevi cu dizabilitate intelectuală severă au avut o creștere în

rezultatele obținute între cele două evaluări. 3 elevi au obținut rezultate foarte bune, 5 elevi au obținut rezultate satisfăcătoare spre bune, iar 2 elevi au prezentat o evoluție nesemnificativă statistic, performanțele acestora stagnând.

Se observă așadar că elevii clasei a IV-a B, nefiind implicați în activități țintite de stimulare a dezvoltării limbajului, nu au înregistrat îmbunătățiri semnificative ale rezultatelor între cele două evaluări, punctajele obținute ca grup, ca subiect, și per itemi ai evaluărilor fiind în mare măsură asemănătoare în cadrul celor două evaluări- evaluarea finală și cea inițială.

Interpretarea rezultatelor finale:

În interpretarea rezultatelor finale ale studiului, comparând rezultatele grupului experimental cu cele ale grupului de control (atât în evaluarea inițială, cât și în evaluarea finală), în sensul validării ipotezelor înaintate și verificării realizării obiectivelor propuse, s-au obținut următoarele date:

Așadar, observăm că pentru Testul Activ Burlea, cele două grupuri au avut următoarele performanțe:

Grupul experimental are 2 elevi fără tulburări de scris - citit (din o elevi inițial, desemnând faptul că 2 dintre elevii cu risc de tulburări de scris - citit și-au îmbunătățit semnificativ rezultatele), grupul de control nu a avut asemenea progres (din o elevi inițial);

Grupul experimental are 6 elevi cu risc de tulburări de scris - citit (din 4 elevi inițial, desemnând faptul că 2 dintre elevii cu simptomatologie predispozantă și-au

îmbunătățit rezultatele), grupul de control are 4 elevi cu risc de tulburări de scris - citit (din 4 elevi cu risc de tulburări de scris - citit inițial, desemnând faptul că elevii acestui grup nu au avut o îmbunătățire semnificativă a rezultatelor);

Grupul experimental are 2 elevi cu simptomatologie predispozantă (din 6 elevi în evaluarea inițială, desemnând faptul că 4 dintre aceștia au beneficiat de stimulare eficientă, îmbunătățindu-și semnificativ rezultatele evaluării finale), grupul de control are 6 elevi cu simptomatologie predispozantă (din 6 elevi cu aceeași simptomatologie în etapa inițială a studiului, rezultatele neschimbându-se în evaluarea finală).

În privința Probei pentru Evaluarea și Antrenarea Conștiinței Fonologice, analiza datelor relevă următoarele aspecte:

Grupul experimental are 3 elevi care parcurg în proporție de 100% cele 14 sarcini ale probei, însă neatingând punctajul maxim posibil, având câteva erori (din o elevi care parcurg 100% din sarcini în evaluarea inițială, îmbunătățirea rezultatelor fiind distinctă și clar vizibilă), grupul de control neavând elevi care să reușească să parcurg toate cele 14 sarcini cu rezultate medii / satisfăcătoare (nici în evaluarea inițială, nici în evaluarea finală);

Grupul experimental are 5 elevi care parcurg între 5 și 9 sarcini din total de 14 ale probei (între 50% - 75% din probă, comparativ cu rezultatele din evaluarea inițială, unde 2 elevi reușeau să parcurgă 50% din probă și 4 elevi reușeau să parcurgă 25% din probă cu rezultate

satisfăcătoare), în timp ce 2 elevi ai grupului de control parcurg proba în proporție de 50% (aceeași 2 elevi întâlniți și în evaluarea inițială, fără schimbări majore în performanțe);

Grupul experimental are 2 elevi ce realizează mai puțin de 10% din probă (1 - 2 itemi, deficitari; în evaluarea inițială, pentru grupul experimental, 4 elevi aveau această performanță - se observă și aici creșterea semnificativă a rezultatelor a 2 dintre elevi), în timp ce elevii grupului de control au înregistrat aceleași rezultate: 4 elevi care realizează mai puțin de 10% din probă (1 - 2 itemi, deficitari, atât în evaluarea inițială cât și în cea finală, fără îmbunătățirea rezultatelor obținute).

Așadar, dezvoltarea abilităților de procesare fonologică în contextul dizabilității intelectuale, prin utilizarea unor metode specifice și adaptate nevoilor și particularităților de limbaj ale elevilor se consideră a fi un obiectiv îndeplinit, cu răsfrângere asupra creșterii sensibilității fonemate, dezvoltării capacității de diferențiere fonematică, formării capacității de diferențiere fonematică, formării percepției fonemate corecte, dezvoltării analizei fonemate acustice, educării pronunției ritmice.

Concluzii

Considerând importanța ce o denotă abilitățile de comunicare și limbajul, împreună cu toate componentele acestora, sintactica, propozițiile și frazele, morfologia, cuvintele și silabele, latura fonetico-fonologică, sunetul emis, înțeles, receptat corect și întregul complex al prechizițiilor, necesitatea abordării laturii fonetico-fonologice este

fundamentală – fapt relevat prin studiul de față, ce vine în sprijinul și cu resursele necesare abordării acestei problematici în contextul dizabilității intelectuale. Orice demers educațional – terapeutic – recuperator – stimulator, de dezvoltare a limbajului în esență, se bazează pe prechizițiile ca necesitate premergătoare și procesarea fonetico-fonologică, presupunând dobândirea discriminării sunetelor, a silabelor și a cunoștințelor ca unități specifice limbajului, tratate ca fiind componente ale auzului verbal uman, prin care se percep și se diferențiază fonemele limbii native.

Astfel, se evidențiază necesitatea dezvoltării unor planuri de intervenție țintite, a unor strategii pentru stimularea procesării fonetico-fonologice. Acest aspect a fost urmărit în studiul de față prin implicarea a douăzeci de elevi, împărțiți în două grupe – grup de control și grup experimental – pentru a sublinia beneficiile dar și importanța procesării fonetico-fonologice și a sarcinilor de antrenare a componentelor de procesare fonologică, considerând că astfel se facilitează prelucrarea contextelor coarticulatorii, se stimulează dezvoltarea limbajului și deci se contribuie la „fundația”, la fundamentul evoluției abilităților de comunicare. Cu ajutorul elevilor implicați în studiu s-au verificat cele două ipoteze înaintate, constatându-se că elevii desemnați ca fiind parte din grupul experimental, în urma a șase luni de implicare în activități terapeutice de stimulare a dezvoltării limbajului au obținut rezultate semnificative în privința abilităților de procesare fonologică, în diminuarea discordanțelor în prelucrarea contextelor coarticulatorii, în creșterea

inteligibilității, în creșterea sensibilității fonematice, a dezvoltării capacității de diferențiere fonematică, a formării percepției fonematice corecte, educarea pronunției ritmice și a dezvoltării analizei fonematice acustice.

Lotul supus cercetării a fost compus din 10 elevi cu media de vârstă de 12 ani, doi dintre elevi având intelect de limită, doi având dizabilitate intelectuală ușoară, patru având dizabilitate intelectuală moderată și 2 având dizabilitate intelectuală severă, în grupul experimental, și alți 10 elevi, cu media de vârstă de 12 ani, unul dintre aceștia având intelect liminar, patru având dizabilitate intelectuală ușoară, doi având dizabilitate intelectuală moderată și trei elevi având dizabilitate intelectuală severă, în grupul de control; toți elevii sunt elevi ai Școlii Gimnaziale Speciale, Baia Mare, în clasele a IV-a A și a IV-a B. În urma aplicării strategiilor de dezvoltare fonetico-fonologică propuse, conform designului cercetării, se remarcă faptul că în cazul grupului experimental, în privința tulburărilor de scris – citit (implicând denumirea de imagini, completarea de imagini, orientarea spațială, discriminarea orientării schemelor grafice, aranjarea de imagini, orientarea temporală, motricitatea fină, povestirea secvențială), din cei 10 elevi, 4 dintre ei prezentau un risc de tulburări de scris – citit și 6 prezentau simptomatologie predispozantă în faza incipientă a studiului, iar la finalul studiului, din acești 10 elevi, doar 2 elevi prezentau simptomatologie predispozantă, 6 elevi prezentau un risc de tulburări de scris – citit și alți 2 elevi au obținut performanțe deosebite, rezultatele lor denotând lipsa

tulburărilor de scris – citit. De asemenea, în urmărirea atingerii obiectivelor ce vizau dezvoltarea conștiinței fonologice, în evaluările inițiale 4 dintre elevi reușeau să parcurgă aproximativ 10% din itemi sau mai puțin, 4 dintre elevi reușeau să parcurgă aproximativ 25% dintre itemi iar 2 dintre elevi reușeau să parcurgă itemii în proporție de 50%, în timp ce, în evaluarea finală, rezultatele și performanțele au fost considerabil îmbunătățite: 2 elevi, cu dizabilitate intelectuală severă și-au menținut performanțele de parcurgere a itemilor într-un procent mai mic de 10%, 5 dintre elevi realizează itemii în proporție de 50% - 75% sau mai mult, iar 3 dintre elevi realizează aproape integral, 100% dintre itemi. Concluzionând, strategiile de dezvoltare fonetico – fonologică sunt de o necesitate semnificativă în dezvoltarea limbajului și a comunicării, subliniindu-se importanța aplicării unor planuri de intervenție / tratament / terapie a tulburărilor de limbaj chiar și de la vârste mai mici, aspect subliniat atât de nevoia și indispensabilitatea abilităților de comunicare, cât și de potențialul și nevoia de dezvoltare armonioasă a elevilor.

Bibliografie

- Bodea-Hațegan, C. (2016). *Terapia tulburărilor de limbaj. Structuri deschise*, București: Editura Trei.
- Hațegan-Bodea, C. (2013). *Tulburări de voce și vorbire. Evaluare și intervenție*, Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.
- Hațegan-Bodea, C. (2014). *Abordări terapeutice ale limbajului, Volumul I*, Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.

- Burlea, G. (2007). *Tulburările limbajului scris-citit*, Iași: Editura Polirom.
- Jurcău, E., Jurcău, N. (1989). *Cum vorbesc copiii noștri*, Cluj-Napoca: Ed. Dacia.
- Moldovan, I. (2006). *Corectarea tulburărilor limbajului oral*, Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
- Roșan, A. (2015). *Psihopedagogie specială- modele de evaluare și intervenție*, Iași : Editura Polirom.
- Roșca, M. (1967). *Psihologia deficiențelor mintali*, București: E.D.P.
- Ruscello, M. (2008). *Treating articulation and phonological disorders in children, USA* : Mosby Elsevier.

¹ Profesor logoped, Școala Gimnazială Specială Baia-Mare

Email: simona_gaie2000@yahoo.com